

## University of Groningen

### Een praktijkonderzoek naar effectief handelen bij externaliserend leerlinggedrag

Bijstra, Jan; Boer, de, Anke; Emans, Bruno; van der Hoeven, Jose; Post, Wendy; Tenback, Christy; Wally, Tamara

**IMPORTANT NOTE:** You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

#### *Document Version*

Publisher's PDF, also known as Version of record

#### *Publication date:*

2019

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

#### *Citation for published version (APA):*

Bijstra, J., Boer, de, A., Emans, B., van der Hoeven, J., Post, W., Tenback, C., & Wally, T. (2019). *Een praktijkonderzoek naar effectief handelen bij externaliserend leerlinggedrag: Eindrapportage*.

#### **Copyright**

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

#### **Take-down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

*Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.*

# EEN PRAKTIJKONDERZOEK NAAR EFFECTIEF HANDELEN BIJ EXTERNALISEREND LEERLINGGEDRAG EINDRAPPORTAGE

Jan Bijstra<sup>1</sup>, Anke de Boer<sup>2</sup>, Bruno Emans<sup>3</sup>, José van der Hoeven<sup>3</sup>, Wendy Post<sup>2</sup>,  
Christy Tenback<sup>1</sup> en Tamara Wally<sup>3</sup>

m.m.v. Elisa Kupers<sup>2</sup>

<sup>1</sup>RENN4 Groningen

<sup>2</sup>Rijksuniversiteit Groningen

<sup>3</sup>CED Groep Rotterdam

December 2019

Dit project is gefinancierd door het NRO, het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek

## VOORWOORD

Dit onderzoek kon worden uitgevoerd dankzij de bereidwillige medewerking van een groot aantal scholen. Wij danken de teams voor hun positieve en enthousiaste bijdrage: de RENN4 scholen Professor W.J. Bladergroenschool en Diamant College in Groningen, De Caleidoscoop en De Monoliet in Leeuwarden, De Saffier in Drachten, De Aventurijn en De Atlas in Assen, De Aventurijn en De Atlas in Emmen, en De Atlas in Hoogeveen; Talryk in Drachten; De Piloot in Rotterdam; PI school De Brug in Leiden; PI school De Strandwacht in Den Haag, de Bascule PI scholen Professor Waterink Noord, Professor Waterink West en Professor Waterink Zuid in Amsterdam, en De Ster in Hoofddorp; de Entrea Lindenhout scholen De Bron in Ubbergen en de Tapir in Nijmegen.

Voor hun bijdrage aan de uitvoering van het onderzoek eveneens dank aan: Emma van der Heide, Emma Prins en Jip Frank (studenten Hanzehogeschool Groningen); Hanneloes Schleurholts (docent Hanzehogeschool Groningen); Sanne van der Ent en Renske Beeren (studenten Erasmus Universiteit Rotterdam).

Namens het onderzoeksconsortium,

Dr. Jan Bijstra  
Projectleider

RENN4  
Donderslaan 157A  
9702 KB GRONINGEN  
[j.bijstra@renn4.nl](mailto:j.bijstra@renn4.nl)  
050-3098888

Groningen, 3-12-2019

## INHOUDSOPGAVE

<b>1</b>	<b>SAMENVATTING</b>	4
<b>2</b>	<b>WAAROM DIT ONDERZOEK?</b>	6
<b>3</b>	<b>WERKEN VANUIT EEN MODEL</b>	7
<b>4</b>	<b>WAT ZEGT DE LITERATUUR?</b>	8
4.1	Externaliserend leerlinggedrag	8
4.2	Handelen van de leraar bij externaliserend leerlinggedrag	8
4.3	De leraar – leerling relatie	9
4.4	Klassenklimaat	9
<b>5</b>	<b>OPZET VAN HET ONDERZOEK</b>	9
5.1	Deelnemers	9
5.2	Materiaal	10
5.2.1	Observatie-instrument	10
5.2.2	Leerkracht Leerling Relatie Vragenlijst: LLRV	11
5.2.3	Klimaatschaal	11
5.3	Procedure	12
5.3.1	Vooraf	12
5.3.2	Observatie	12
5.3.3	Afname van de vragenlijsten	13
<b>6</b>	<b>ANALYSE VAN DE RESULTATEN</b>	13
6.1	Vooraf	13
6.2	Analyse per observatieperiode	13
6.3	Analyse per incident	14
<b>7</b>	<b>RESULTATEN</b>	15
7.1	Vooraf	15
7.2	Leerlinggedrag en uitkomstmaten	15
7.3	Leraarhandelen en uitkomstmaten	16
7.4	Correlaties tussen leerlinggedrag, leraarhandelingen en uitkomstmaten	17
7.5	Klimaatschaal en LLRV	17
7.6	Samenhang tussen uitkomstmaten, leerlinggedrag en leraarhandelingen	18
7.6.1	Uitkomsten voor de gehele observatieperiode	18
7.6.2	Uitkomsten per incident	20
<b>8</b>	<b>DE RESULTATEN SAMENGEVAT</b>	21
<b>9</b>	<b>REFLECTIE EN OPBRENGSTEN</b>	22
<b>10</b>	<b>REFERENTIES</b>	26

## 1 SAMENVATTING

Veel leraren in het regulier onderwijs hebben behoefte aan handreikingen en adviezen hoe om te gaan met leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Dit geldt vooral wanneer leerlingen externaliserend gedrag laten zien, dus gedrag waar de leraar en klasgenoten last van heeft: druk, dwars, agressief etc. In dit onderzoek zijn we op zoek gegaan naar effectieve leraarhandelingen in situaties waarin externaliserend leerlinggedrag voorkomt: welke handelingen zijn werkzaam in het stoppen/verminderen/onder controle krijgen van dit gedrag. Het ging ons specifiek om effectieve handelingen in *acute* situaties; die zijn onontbeerlijk want dergelijke situaties zijn nooit helemaal te voorkómen ook al handelen leraren in preventief opzicht adequaat.

Om effectief handelen in beeld te brengen, hebben we op 17 scholen in het (voortgezet) speciaal onderwijs 61 leraren geobserveerd met behulp van een digitaal observatie-instrument. Per leraar voerden we twee keer een half uur een observatie uit. We hebben ervoor gekozen voor leraren uit het speciaal onderwijs omdat we hen mogen beschouwen als experts op het gebied van omgaan met probleemgedrag van leerlingen. We hebben gekeken welk type externaliserend gedrag leerlingen laten zien in incidenten in de klas en op welke wijze leraren hierop reageren. Leraren selecteerden voor de observatie twee leerlingen die doorgaans het meeste externaliserende gedrag lieten zien. De incidenten (het waren er in totaal 287) hebben we vervolgens bestudeerd aan de hand van de volgende uitkomsten: hoe vaak komt een incident voor tijdens een observatieperiode, hoe lang duurt een incident, hoe lang is de periode tussen twee incidenten, hoe lang duurt het voordat het eerste incident optreedt en stopt het incident überhaupt binnen de observatieperiode.

Naast deze observaties hebben we met de vragenlijst Klimaatschaal het klassenklimaat gemeten en met de Leraar-Leerling Observatie Vragenlijst (LLRV) de leraar-leerling relatie. We gaan er namelijk vanuit dat leerlinggedrag, handelen van de leraar, klimaat in de klas en relatie tussen leraar en leerling elkaar wederzijds beïnvloeden.

In het kort waren de resultaten als volgt.

- De geselecteerde leerlingen lieten gemiddeld drie incidenten per observatie zien: vooral verbaal gedrag en regels schenden. Leraren zetten gemiddeld vijf handelingen per observatie in: vooral verbaal signaal geven en negeren. Meer op de emotie gerichte handelingen kwamen het minst voor. We zagen geen enkele leraarhandeling die er positief uitsprong in het realiseren van de uitkomsten (minder incidenten, kortere duur van en tussen incidenten en langere duur tot het eerste incident). Wel waren er handelingen die een negatief effect hadden: zo duurde een incident langer als leraren de handelingen negeren, straf of time-out inzetten. Ook volgden incidenten elkaar sneller op.
- Leraren gaven aan dat er relatief veel conflicten zijn en dat ze een gemiddeld positieve relatie hebben met hun leerlingen. Leerlingen waren gemiddeld genomen redelijk positief over het klassenklimaat en over de leraar-leerling relatie. Wanneer de relatie leraar en leerling positief was, vonden er minder incidenten plaats en duurde het langer voordat een incident begon.

We hebben geconcludeerd dat we geen ‘top vijf’ van meest succesvolle handelingen hebben kunnen vinden. Wel vonden we handelingen die negatieve invloed hadden. Deze uitkomsten leiden dan ook naar het volgende advies: vermijd handelingen (negeren, time-out, straf) die ertoe kunnen leiden dat de leerling zich niet gehoord of begrepen voelt. Van belang was de bevinding dat een goede leraar-leerling relatie positieve invloed heeft op incidenten. We concluderen dan ook voorzichtig dat het er

blijkbaar niet zo toe doet welke handelingen leraren inzetten zolang zijzelf en de leerlingen de relatie maar als goed ervaren (met daarbij de restrictie dat er in het handelen een aantal *don'ts* zijn).

## 2 WAAROM DIT ONDERZOEK?

Sinds de invoering van de rugzakbegeleiding in 2003 en vooral sinds Passend Onderwijs in 2014 hebben veel leraren in het regulier onderwijs behoefte aan handreikingen en adviezen hoe om te gaan met leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Uit wetenschappelijke en beleidsmatige publicaties in de afgelopen jaren (bijvoorbeeld Hofstetter & Bijstra, 2014; Van Grinsven & Van der Woud, 2016; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2016) blijkt dat die behoefte vooral betrekking heeft op de omgang met leerlingen die externaliserend probleemgedrag laten zien. Een 'praktijkdefinitie' van externaliserend gedrag is dat het om gedrag gaat waar de omgeving last van heeft ([www.wijleren.nl](http://www.wijleren.nl); zie verder hoofdstuk 3). Leraren geven in de studie van Smeets, De Boer, Van Loon-Dikkers, Rossen en Ledoux (2017) aan dat het dan vooral gaat om overactief, impulsief en sterk storend gedrag. Volgens Joosten, Verwoerd en Smeets (2014) geeft 60% van de ondervraagde leraren aan dat leerlingen met de typeringen dwars, druk, impulsief en agressief de meeste problemen opleveren.

Externaliserend leerlinggedrag beïnvloedt het welbevinden van de leraar: leerlingen die dit gedrag laten zien, verstoren de behoefte van leraren om betekenisvol te zijn en dat kan leiden tot stress, twijfel aan de eigen competenties, een verlies van het plezier in lesgeven en een negatieve houding naar de leerling (Goei & Kleijnen, 2009; Van der Wolf & Van Beukering, 2009). Dit laatste kan het zelfbeeld van leerlingen negatief beïnvloeden hetgeen weer een versterkende negatieve invloed kan hebben op hun gedrag (Van Acker, 2005). Een neerwaartse spiraal in de leraar-leerlingrelatie is het gevolg. Er is dus alle reden om leraren handvatten aan te bieden hoe om te gaan met externaliserend leerlinggedrag.

Handvatten voor leraren kunnen erop gericht zijn om probleemgedrag te voorkómen of om adequaat in te grijpen wanneer probleemgedrag zich daadwerkelijk voordoet; in het laatste geval dus, wanneer er sprake is van een incident. In het onderzoek dat in deze rapportage wordt beschreven, gaat het om het laatste: welk leraarhandelen is effectief tijdens deze incidenten. Dat betekent niet dat we preventief handelen onbelangrijk vinden. Integendeel zelfs. Externaliserend leerlinggedrag is echter in de dagelijkse onderwijspraktijk niet altijd te voorkómen, dus een effectief handelingsrepertoire in acute situaties is onontbeerlijk voor leraren (Van der Wolf & Van Beukering, 2009).

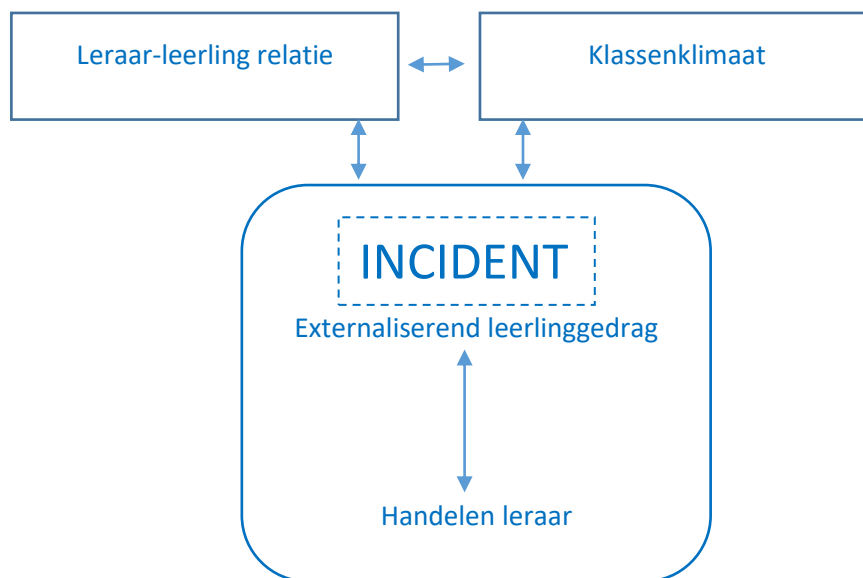
In dit onderzoek gaan we op zoek naar effectieve leraarhandelingen in situaties waarin externaliserend leerlinggedrag voorkomt. Het gaat ons daarbij om zo concreet mogelijk handelen. Algemene strategieën zoals 'een leeromgeving bieden die de leerling structuur geeft' (Van der Wolf & Van Beukering, 2009, blz. 155) of 'vergroot het inlevingsvermogen van leerlingen' (Van Lieshout & Van Deth, 2018, blz. 275) zijn zinvol, maar geven leraren nog geen concrete handvatten. Het resultaat willen we vastleggen in een handzaam en compact overzicht van effectieve leraarhandelingen. Omdat we er vanuit mogen gaan dat experts op het gebied van omgaan met probleemgedrag van leerlingen met name te vinden zijn in het speciaal onderwijs, voeren we het onderzoek daar uit. Daarmee komen we tegemoet aan het advies van de Onderwijsraad (2010) aan speciale scholen om meer expliciet te maken wat ze het regulier onderwijs te bieden hebben.

Dit rapport is als volgt opgebouwd. We starten met een korte bespreking van het theoretische model van waaruit wordt gewerkt, uitmondend in de onderzoeksvragen. Dan volgt een literatuuroverzicht waarin de verschillende elementen die van belang zijn, worden beschreven. Dit hoofdstuk wordt gevolgd door een hoofdstuk waarin de opzet van het onderzoek wordt besproken. Hierna komen de resultaten aan bod en het rapport wordt afgesloten met een bespreking van de resultaten, de implicaties voor de praktijk en de mogelijke vervolgstappen.

### 3 WERKEN VANUIT EEN MODEL

Aangezien we in dit onderzoek effectief leraarhandelen in kaart willen brengen, vormt het concrete gedrag van de leraar in reactie op de leerling tijdens een incident in de klas het startpunt van het theoretische model. Het handelen van de leraar heeft invloed op het externaliserende gedrag van de leerling; de aard van de handeling van de leraar is bepalend voor de snelheid waarmee en de mate waarin het leerlinggedrag verdwijnt. Daarbij is het ook zo dat het handelen van de leraar wordt beïnvloed door het externaliserende gedrag van de leerling: als dit gedrag aanhoudt of van aard verandert, kiest de leraar mogelijk voor andere handelingen.

Actie en reactie van leraar en leerling zijn bepalend voor de kwaliteit van de leraar-leerling relatie. Andersom is echter ook het geval: is de relatie niet goed, dan beïnvloedt dat het gedrag van beiden. Dit heeft ook invloed op het klassenklimaat net zoals het klassenklimaat het gedrag van leraar en/of leerling kan beïnvloeden. Tot slot veronderstellen wij dat ook de leraar-leerling relatie en het klassenklimaat elkaar wederzijds kunnen beïnvloeden. Een en ander wordt weergegeven in figuur 1.



Figuur 1. Onderzoeksmodel.

Om te komen tot een handzaam en compact overzicht met effectieve leraarhandelingen formuleren we een vijftal onderzoeksvragen. We relateren de elementen van het model aan een viertal uitkomstmaten: aantal incidenten, duur van een incident, duur tussen incidenten en duur tot het moment dat een eerste incident zich aandient.

- Wat voor externaliserend gedrag laten leerlingen zien en hoe vaak komt dit voor?
- Hoeveel handelingen zetten leraren in en wat is de frequentie van verschillende typen handelingen?
- Is er samenhang tussen leerlinggedrag en leraarhandelen enerzijds en frequentie van incidenten, duur van en tussen incidenten, en duur tot het eerste incident anderzijds? Zo ja, welke?
- Hoe ervaren leraar en leerlingen de leraar-leerling relatie en het klassenklimaat?
- Is er samenhang tussen leraar-leerling relatie en klassenklimaat enerzijds en frequentie van incidenten, duur van en tussen incidenten, en duur tot het eerste incident anderzijds? Zo ja, welke?



## 4 WAT ZEGT DE LITERATUUR?

### 4.1 Externaliserend leerlinggedrag

Externaliserend gedrag is een overkoepelende term die op verschillende manieren kan worden ingevuld. Dikwijls wordt het gekoppeld aan de twee grote psychiatrische categorieën ODD (oppositieel-opstandige gedragsstoornis) en CD (antisociale gedragsstoornis). Agressief gedrag en opstandig gedrag zijn dan de twee centrale begrippen waarbinnen verschillende typen gedragingen kunnen worden gerangschikt. Zo beschrijft Boelhouwer (2013) op basis van een literatuursearch vijf typen agressieve gedragingen: fysiek, verbaal, materieel, direct sociaal/relatieel en indirect sociaal/relatieel. Volgens het Nederlands Jeugdinstituut (<https://www.nji.nl/nl/Databank/Classificatie-Jeugdproblemen/A202-Opstandig-gedrag-enof-antisociaal-gedrag.html>) bestaat opstandig gedrag uit de volgende gedragingen: driftig, vaak ruzie met volwassenen, weigeren om zich te voegen naar regels, anderen met opzet irriteren, prikkelbaar gedrag en boos en gepikeerd gedrag.

Van der Wolf en Van Beukering (2009) geven een indeling van acht gedragscategorieën; twee daarvan kunnen worden beschouwd als externaliserende gedragscategorieën en bestaan uit de volgende gedragingen: dwars/dwingend/onrustig/brutaal en agressief/dominant/niet sociaal/niet eerlijk/regels schendend. Leraren noemen deze twee categorieën met gedragingen het vaakst en geven aan van deze gedragingen het meeste last te hebben. Verschillende ervan zijn terug te vinden in de criteria voor ODD en CD. Zo valt 'dwars' onder ODD en 'regels schenden' onder CD. Cai en Zhou (2006) nemen naast agressie en 'conduct disorder' ook hyperactiviteit als aparte categorie van externaliserend gedrag. Achenbach maakt in de Child Behavior Checklist (CBCL, 1991) een onderscheid tussen delinquent en agressief gedrag.

### 4.2 Handelen van de leraar bij externaliserend leerlinggedrag

Externaliserend leerlinggedrag vraagt veel van het handelen van de leraar. Het is daarom van groot belang goed zicht krijgen op handelingen die effectief zijn in het uitdoven van dat gedrag. In de literatuur worden verschillende handelingen en aanpakken genoemd. Zo geven Van der Wolf en Van Beukering (2009) een scala aan concrete en effectieve handelingen bij hardnekkig probleemgedrag. Voorbeelden zijn: gebruik van humor, doelbewust negeren van ongewenst gedrag, time-out en geven van ik-boodschappen. Van Lieshout en Van Deth (2018) noemen als effectieve handelingen onder andere consequente regelhantering, de leerling bewust laten worden van zijn gedrag en hem een keuzemogelijkheid geven. Horeweg (2015) geeft aan dat onder andere complimenten geven, grenzen stellen en heldere boodschappen effectief zijn (zie ook Kerpel, 2014: <https://wij-leren.nl/gedragsproblemen-in-de-klas.php>).

Ook internationaal zijn er publicaties over dit thema. Zo geven Rydell en Henricson (2004) aan dat autoritatieve (= responsieve en veeleisende) strategieën bij leerlingen met externaliserend gedrag het meest effectief zijn. Zij noemen het belang van 'disciplinary methods' waaronder zij verstaan: complimenten geven, belonen van goed gedrag, gedrag bespreken en leerlingen helpen bij het veranderen ervan, reprimande en straf. De auteurs geven verder aan welke voorkeursstrategieën leraren hebben: gedrag bespreken en leerlingen helpen bij het veranderen ervan, gedragsmodificatie, stevige reprimande, gezag en lichte straffen. Ook Evans, Weiss en Cullinan (2012) beschrijven welke handelingen leraren het meest gebruiken: duidelijke (geformaliseerde) afspraken, reprimande, benaderbaarheid van de leraar, duidelijke en directe instructie, duidelijke regels, belonen (verbaal en met tokens), werken aan zelfregulatie bij de leerling en onthouden van beloning.

We noemen tenslotte nog het onderzoek van Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers en Sugai (2008). Deze auteurs onderscheiden twee categorieën: adequaat gedrag bevorderende strategieën en inadequaat gedrag afremmende strategieën. Onder de eerste categorie noemen zij: gewenst gedrag prijzen, opstellen van gedragscontracten waarin naast gewenst gedrag ook de consequenties voor ongewenst gedrag worden geformuleerd, en belonen met tokens. Onder de tweede categorie noemen zij het corrigeren van ongewenst gedrag en benoemen van alternatief gedrag, belonen, negeren van ongewenst gedrag, onthouden van beloning en time-out. Volgens de auteurs zijn deze strategieën effectief voor het realiseren van leerprestaties en positief sociaal gedrag, en het verminderen van negatief gedrag.

Aangezien zowel het externaliserende leerlinggedrag als het handelen van de leraar op verschillende manieren wordt ingevuld, hebben we voor het huidige onderzoek keuzes moeten maken hoe een en ander het beste kon worden geoperationaliseerd. Dat hebben we gedaan op basis van de beschreven indelingen waarbij we ons tevens hebben laten leiden door de adviezen van praktijkwerkers (onder andere de leden van de klankbordgroep). Zie hiervoor hoofdstuk 4: Opzet van het onderzoek.

#### 4.3 De leraar – leerling relatie

Uit onderzoek blijkt dat een goede leraar-leerling relatie bij leerlingen positieve effecten heeft op onder andere plezier op school, werkhouding, leerprestaties en probleemgedrag (Koomen, Verschueren & Pianta, 2007; Engels et al, 2017). Uit een meta-analyse van Lei, Cui en Chui (2016) komt naar voren dat leraarhandelen als nabijheid, ondersteuning, een warme relatie en vertrouwen negatief samenhangt met externaliserend leerlinggedrag. Dus: hoe meer leraren dit soort gedrag laten zien, des te minder leerlingen externaliserend gedrag tonen. Externaliserend gedrag neemt daarentegen toe als de leraar boos gedrag laat zien, geneigd is tot conflicten en niet vriendelijk is. In termen van de self-determination theory (SDT, Deci & Ryan, 1985) gaat het hier vooral om de component verbondenheid, de basisbehoefte om positieve relaties op te bouwen met anderen: wanneer de leraar daarin kan worden versterkt, kunnen problemen in de omgang met leerlingen met externaliserend gedrag worden voorkómen of gestopt.

#### 4.4 Klassenklimaat

Klassenklimaat is een breed begrip waaraan op verschillende manieren invulling kan worden gegeven. Wij volgen de uitgangspunten van Donkers en Vermulst (2014) en gaan uit van vier elementen: sfeer in de klas, relaties tussen leerlingen, orde in de klas en de relatie tussen leraar en leerlingen. De leraar speelt daarbij een bepalende rol: wanneer zij in staat is een positief klassenklimaat te realiseren waarin leerlingen zich veilig en gewaardeerd voelen, is dat gunstig voor de onderlinge relaties en voorkómt het gedragsproblematiek. Dit blijkt uit allerlei onderzoek: zo heeft een goed klassenklimaat een gunstige invloed op het functioneren van leerlingen op gebieden als psychiatrische problematiek, welbevinden, drugsgebruik en spijbelen (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013). In een recente Nederlandse studie van Beld et al, (2019) bleek dat een positief klassenklimaat samengaat met een afname van externaliserend leerlinggedrag.

## 5 OPZET VAN HET ONDERZOEK

### 5.1 Deelnemers

Er waren 20 scholen van 7 onderwijsorganisaties betrokken bij het onderzoek; scholen waren gevestigd in Groningen, Friesland, Drenthe, Gelderland, Noord-Holland en Zuid-Holland. Het onderzoek was in eerste instantie alleen gericht op het basisonderwijs, maar de situatie deed zich voor dat ook enkele

voortgezet onderwijsscholen konden worden benaderd. Uiteindelijk waren 17 scholen direct betrokken bij het onderzoek: 11 speciaal onderwijs (so)-scholen en 6 voortgezet speciaal onderwijs (vso)-scholen. Drie van deze scholen deden alleen mee aan de pilots (zie ook 5.2.1).

Van de 17 deelnemende scholen deden 61 leraren mee aan het onderzoek: 49 so-leraren en 12 vso-leraren. Leraren selecteerden uit hun klas twee leerlingen bij wie zij het vaakst externaliserend gedrag zien. Voor deze twee leerlingen vulde de leraar de Leerkracht-Leerling Relatie Vragenlijst in (LLRV: Koomen, Verschueren & Pianta, 2007; zie 5.2.2). Dit leverde voor 106 leerlingen ingevulde vragenlijsten op uit alle groepen so en onderbouw vso (niet voor alle leerlingen werd een vragenlijst ingevuld). In alle betrokken klassen werd verder bij leerlingen – voor zover dat gezien beperkingen en/of leeftijd van leerlingen mogelijk was – een Klimaatschaal afgenomen (Donkers & Vermulst, 2014; zie 5.2.3). Omdat per klas een gemiddelde score werd berekend, resulteerde dit in 41 klasscores (er waren klassen waar geen vragenlijsten werden afgenomen). Het leraarhandelen en het leerlinggedrag van de twee geselecteerde leerlingen werd geobserveerd tijdens een half uur van één totaal lesuur, op twee momenten. Doorgaans gebeurde dat op dezelfde dag en een enkele keer op verschillende dagen (zie verder 5.2.1)

## 5.2 Materiaal

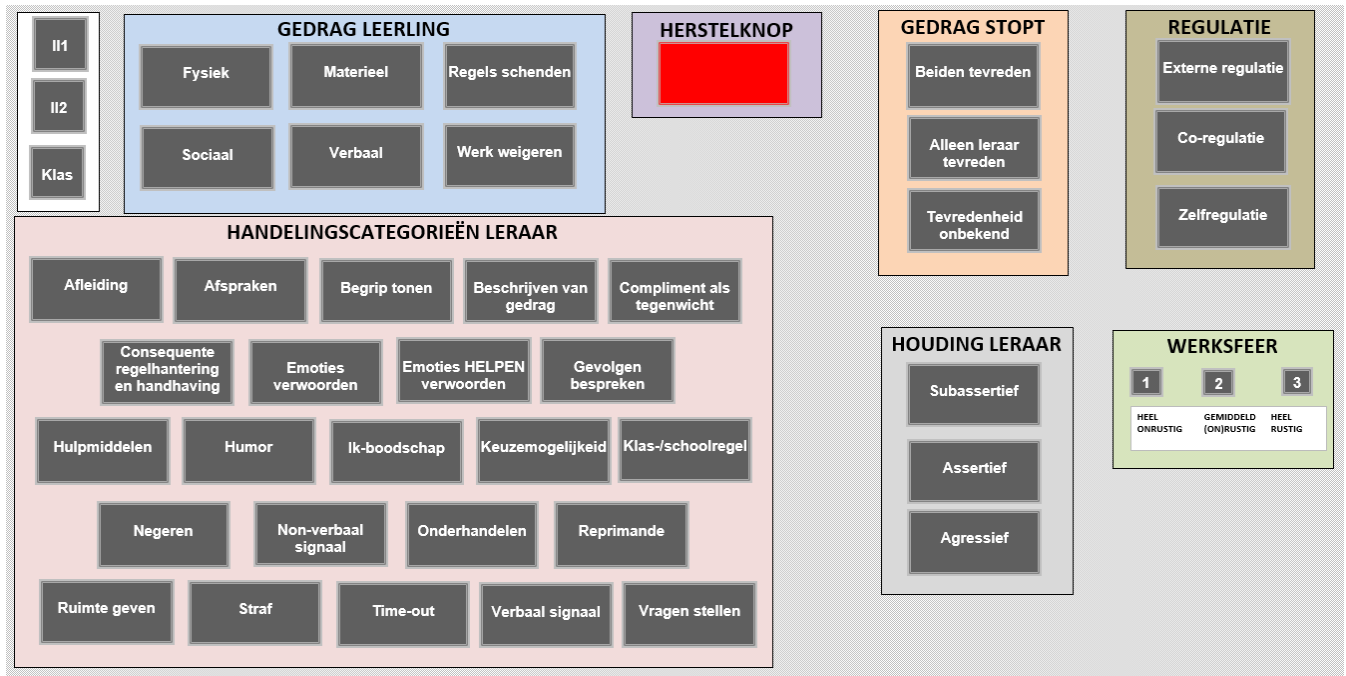
### 5.2.1 Observatie-instrument

Om het leraarhandelen te kunnen observeren, is een observatie-instrument ontwikkeld. Het Pi-consortium heeft in 2016-2017 een pilotstudy uitgevoerd: ‘Gericht omgaan met gedrag’ (Rapportage Kernstafsubsidie Pi7, 2017). In deze pilotstudy is een instrument ontwikkeld waarin concrete suggesties staan hoe te handelen in situaties met leerlingen met externaliserend gedrag. Het gaat uit van de benadering van Bijl-Van Gelder en Van Efferen-Wiersma (2016) over opbrengstgericht werken aan gedrag en op praktijkkennis van de bij de pilotstudy betrokken onderzoekers. Het voor het huidige onderzoek ontwikkelde observatie-instrument is hierop gebaseerd en aangevuld met de uitkomsten van het literatuuronderzoek zoals beschreven in hoofdstuk 3.

Het ontwikkelproces bestond uit een aantal stappen. De eerste stap was dat alle items van het in de pilotstudy ontwikkelde instrument door het onderzoeksteam in een aantal rondes kritisch zijn bekeken op formulering, herhalingen en de mate waarin ze observeerbaar zijn. Deze stap leverde een eerste versie op en werd nog aangevuld met leraarhandelingen die uit de literatuurstudie (zie hoofdstuk 3) naar voren kwamen. Het resultaat werd vervolgens ingebouwd in een digitaal observatiesysteem: OBOB, oftewel Observations by Means of Buttons (Boelhouwer, 2013). OBOB is een in Excel gebouwd observatiesysteem: wanneer de leerling externaliserend gedrag laat zien (hierna te noemen ‘incident’) kan dit gedrag en het handelen van de leraar eenvoudig via ‘buttons’ worden gescoord. Frequentie, vóórkomen en tijdspanne van het gescoorde gedrag tijdens een incident worden automatisch opgeslagen. Naast leraarhandelen en leerlinggedrag werden ook de volgende onderwerpen opgenomen in de OBOB: houding van de leraar tijdens zijn/haar handelen gedurende het incident, werksfeer in de klas, regulatie, d.w.z. de mate waarin leraar en/of leerling sturend zijn bij het oplossen van het leerlinggedrag, en het uiteindelijke resultaat van het leraarhandelen in termen van tevredenheid bij leraar en leerling op het moment dat het leerlinggedrag stopt.

Versie 1 van de het observatie-instrument werd uitgetest op een tweetal scholen waarbij de nadruk vooral lag op de vraag of het systeem technisch werkte zoals het zou moeten werken. Naast enkele technische aanpassingen leverde deze pilot ook nog enkele inhoudelijke veranderingen op, mede op basis van reacties van de deelnemende leraren. Versie 2 van het instrument werd vervolgens in een

tweede pilot getest op één school maar nu lag de nadruk voornamelijk op de inhoud en het beoordeling van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Ook hieruit kwamen weer enkele inhoudelijke (en ook technische) aanpassingen voort. Deze versie 3 werd besproken met de klankbordgroep<sup>1</sup> hetgeen nogmaals resulteerde in een aantal aanpassingen. Versie 4 werd uiteindelijk de definitieve versie (zie figuur 2).



Figuur 2. Observatiesysteem: Observation By means of Buttons (OBOB).

### 5.2.2 Leerkracht Leerling Relatie Vragenlijst: LLRV

De LLRV (Koomen, Verschuieren & Pianta, 2007) meet de relatie tussen leraar en leerling vanuit het gezichtspunt van de leraar. Er zijn drie subschalen die kunnen worden samengevoegd tot één totaalschaal. De drie subschalen zijn: nabijheid, conflict en afhankelijkheid. Nabijheid (11 vragen) meet de mate waarin de leraar genegenheid, warmte en open communicatie ervaart met de leerling. Conflict (11 vragen) meet de mate waarin de leraar de relatie met de leerling als negatief en conflictueus ervaart. Afhangelijkheid (6 vragen) meet de mate waarin de leraar de leerling als overmatig afhankelijk beoordeelt. De totaalschaal (alle 28 vragen) meet de mate waarin de leraar zijn/haar relatie met de leerling als overwegend positief beschouwt. Vragen worden beantwoord op een vijfpuntsschaal (1 = zeker niet van toepassing; 5 = zeker van toepassing). Op vijf van de zeven COTAN beoordelingscriteria krijgt de LLRV de beoordeling 'goed', op één 'voldoende' en op één (criteriumvaliditeit) 'onvoldoende'. Betrouwbaarheden bij verschillende normgroepen liggen tussen .77 en .90. In het huidige onderzoek liggen de betrouwbaarheden tussen .78 en .86.

### 5.2.3 Klimaatschaal

De Klimaatschaal (Donkers & Vermulst, 2014) meet het klassenklimaat vanuit het perspectief van de leerling. Er is een algemeen deel dat gaat over de klas/groep en dat bestaat uit twee schalen: kwaliteit van de onderlinge leerlingrelaties (8 vragen) en sfeer in de klas (8 vragen). Verder is er een specifiek deel dat gaat over de leraar van de leerling en dat eveneens bestaat uit twee schalen: orde door de

<sup>1</sup> De klankbordgroep bestond uit een onderzoeker/docent van een hogeschool, een vertegenwoordiger van de PO-Raad/LECSO, een leraar/IB-er uit het speciaal onderwijs en een trainer/coach uit het speciaal onderwijs.

leraar (6 vragen) en kwaliteit van de leraar-leerling interactie (11 vragen). Vragen worden beantwoord op een vierpuntsschaal (1 = nooit/bijna nooit; 4 = heel erg vaak). Op drie van de zeven COTAN beoordelingscriteria krijgt de Klimaatschaal de beoordeling 'goed', op twee 'voldoende' en op twee (normen en criteriumvaliditeit) 'onvoldoende'. Betrouwbaarheden bij verschillende normgroepen liggen tussen .78 en .94. In het huidige onderzoek liggen de betrouwbaarheden tussen .72 en .89.

## 5.3 Procedure

### 5.3.1 Vooraf

Scholen werden benaderd via het netwerk van Pi-Consortium<sup>2</sup>. De onderzoekers informeerden de scholen over het doel van het onderzoek: soms was dat met de directeur en/of IB-er, soms vond het plaats in een lerarenvergadering. Na de bedenktijd werd de werving overgelaten aan de scholen zelf. Van vrijwel alle scholen konden leraren zelf aangeven of zij mee wilden doen. Het management van één school besloot om deelname verplicht te stellen<sup>3</sup>. Ouders van de leerlingen werden via brieven geïnformeerd en konden aangeven wanneer zij niet mee wilden werken. Alle verzamelde gegevens werden anoniem verwerkt.

Aangezien de ervaring leert dat veel ouders geen toestemming geven tot het maken van opnames in de klas, kozen we voor 'live' observaties. Aangezien de observaties door acht observatoren werden uitgevoerd, was het noodzakelijk om eerst overeenstemming te realiseren over hoe leerlinggedrag en leraarhandelen moeten worden gescoord. Met de observatoren werden daarom enkele trainingssessies georganiseerd; aansluitend werden er proefobservaties gedaan om te kijken in hoeverre daadwerkelijk overeenstemming kon worden bereikt. We berekenden kappa coëfficiënten voor steeds twee observatoren: Kappa is de maat waarmee interbeoordelaarsbetrouwbaarheid kan worden gemeten. In de uitkomsten zat zeer veel variatie: soms stemden twee observatoren volledig overeen, soms vrijwel niet (er zat geen structuur in dit patroon in de zin dat sommige observatoren systematisch afwijken). We constateerden dat de *groep* observatoren het dikwijls wel eens was over het vóórkomen van drie of vier handelingen/gedragingen; het beeld werd echter vertroebeld door het gegeven dat *individuele* – steeds wisselende – observatoren nog een extra handeling/gedraging zagen die de anderen niet hadden gezien. Uiteindelijk besloten we om de volgende oplossing te kiezen: van alle observaties zijn geluidsopnames gemaakt die de observator vervolgens met een medeobservator heeft beluisterd en nabesproken. Op deze manier was er een extra check op de beoordelingen van de eerste observator en konden de observaties die de ruis veroorzaakten, eruit worden gehaald.

### 5.3.2 Observatie

Leraren werden op twee verschillende en willekeurige momenten van de dag (soms ook op verschillende dagen) gedurende een half uur geobserveerd. Observatoren kwamen ongeveer een kwartier eerder in de klas zodat leerlingen konden wennen aan hun aanwezigheid. Direct bij het binnenkomen wees de leraar de observator (onopgemerkt voor de klas) aan wie de twee te observeren leerlingen waren. Scoring gebeurde op een tablet wat het voordeel met zich meebracht dat de observator redelijk onopgemerkt zijn/haar werk kon doen.

---

<sup>2</sup> Pi-Consortium is een onderzoekssamenwerkingsverband van pedologische instituten en pedologische instituutscholen. Pi-Consortium voert praktijkgericht onderzoek uit ten behoeve van de kwaliteitsverbetering van het onderwijs aan leerlingen die extra ondersteuning vragen voor hun gedrag. Twee van de partners in het huidige onderzoek, CED-Groep en RENN4, maken deel uit van Pi-Consortium.

<sup>3</sup> Dit betekende overigens niet dat alle leraren van deze school ook daadwerkelijk meededen.

### 5.3.3 Afname van de vragenlijsten

Leraren vulden de LLRV in op momenten dat het hen uitkwam. Doorgaans was dat tijdens of direct na de les; bij twee scholen gebeurde dat voorafgaand aan de observatie. Of en zo ja, op welk moment de Klimaatschaal werd ingevuld en bij welke leerlingen, werd afgestemd met de leraar. In meeste klassen werd de observator erbij betrokken. In sommige klassen waren alle leerlingen naar het oordeel van de leraar te jong voor een betrouwbare invulling, of schatte hij/zij in dat de vragenlijst te lastig zou zijn vanwege een laag taal- en leesniveau van de leerlingen. In die gevallen vond geen afname plaats.

## 6 ANALYSE VAN DE RESULTATEN

### 6.1 Vooraf

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, zijn alle observatie- en vragenlijstgegevens ingevoerd in SPSS. Dit bestand is tevens omgezet naar MLwiN. De gegevens zijn op twee manieren geanalyseerd: per observatieperiode (waarin dus meerdere incidenten kunnen plaatsvinden) en per afzonderlijk incident. Er zijn enkelvoudige analyses uitgevoerd en de variabelen met significante samenhang zijn meegenomen in multilevel analyses<sup>4</sup>.

De in OBOB opgenomen variabelen werksfeer, houding van de leraar en regulatie zijn uiteindelijk niet meegenomen in de analyses omdat er nauwelijks variatie zichtbaar was in de scores: bij 69% was er geen verschil in werksfeer aan het begin en het eind, 91% van de leraren werden als ‘assertief’ gescoord en 83% van de incidenten werden met externe regulatie afgehandeld.

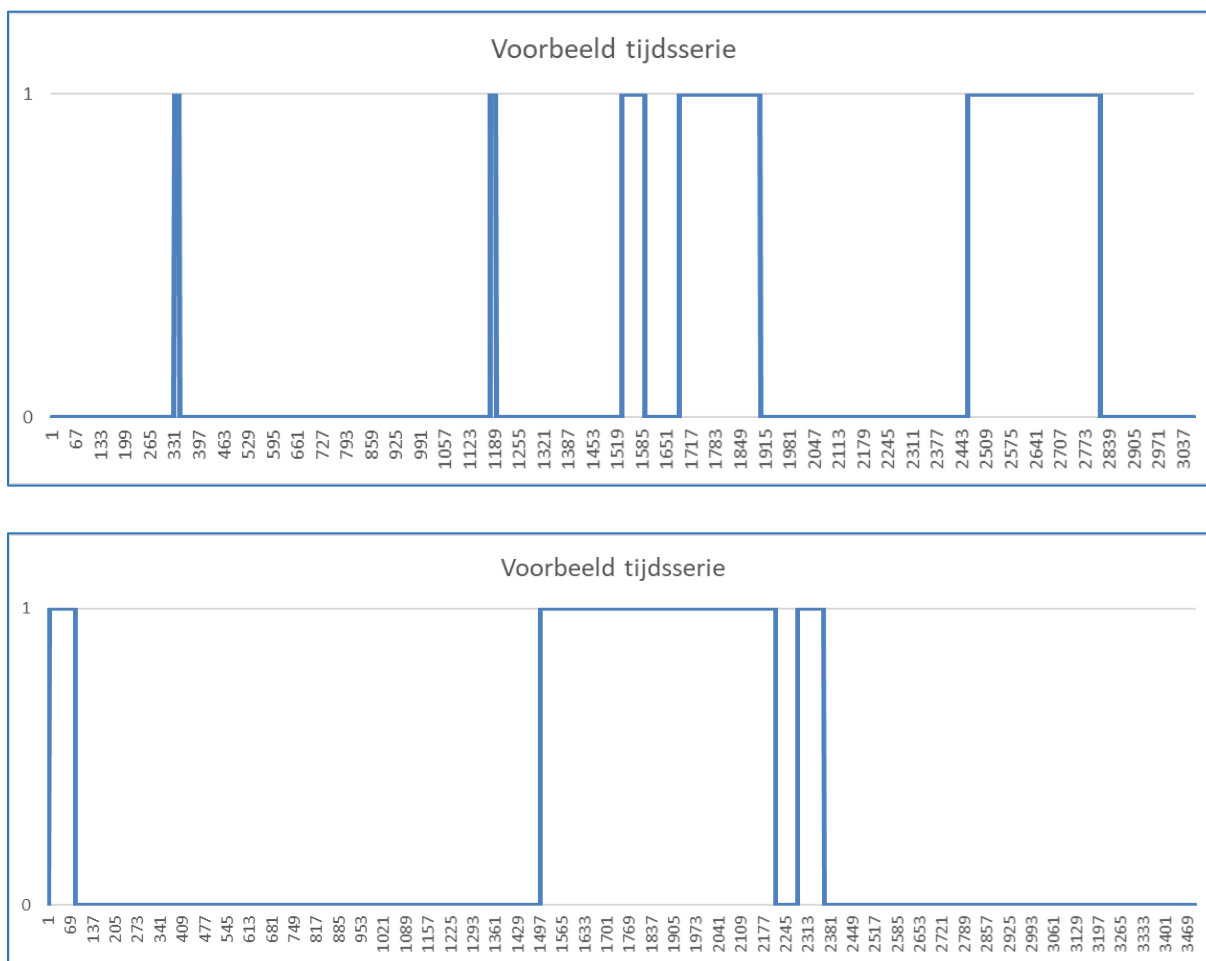
### 6.2 Analyse per observatieperiode

Van de observatieperiodes zijn tijdseries gemaakt: in seconden is aangegeven of er sprake was van een incident of niet (zie in figuur 3 illustraties van dergelijke tijdseries). Dit gaf ons zicht op wat er tijdens de observaties gebeurde. Op basis hiervan besloten we de gemiddelden over de observatieperiodes in analyses mee te nemen en daarmee de volgende uitkomstmaten te berekenen: 1) gemiddelde duur van een incident; 2) gemiddelde duur tot het moment dat het eerste incident zich voordoet; 3) gemiddelde duur tussen de incidenten; 4) gemiddeld aantal incidenten per observatieperiode. Omdat genoemde uitkomstmaten alle zeer scheef verdeeld waren, is een log-transformatie<sup>5</sup> uitgevoerd. Aangezien dit resulteerde in normale verdelingen, zijn deze als uitkomstmaten gebruikt. We hebben gekeken of deze uitkomstmaten samenhangen met type externaliserend leerlinggedrag, de door de leraar ingezette handelingen, de scores op de Leraar-Leerling Relatie Vragenlijst (LLRV) en de scores op de Klimaatschaal.

---

<sup>4</sup> Er is bij de analyses rekening gehouden met de ‘geneste’ datastructuur. Dat wil zeggen: meegenomen is het gegeven dat we te maken hadden met verschillende incidenten bij verschillende leraren, verschillende leraren in verschillende klassen en verschillende klassen in verschillende scholen.

<sup>5</sup> Bij een log-transformatie wordt het natuurlijke logaritme van de data genomen en getransformeerd. Deze transformatie is vooral bruikbaar wanneer er sprake is van een sterk scheve verdeling. De transformatie resulteert doorgaans in een (meer) normale verdeling waardoor de assumpties van analyses niet geschonden worden.



Figuur 3. Tijdseries van twee observatieperiodes: op de X-as de seconden; op de Y-as wel (=1) of geen (=0) externaliserend gedrag.

### 6.3 Analyse per incident

In de analyses op incidentniveau zijn twee uitkomstmaten gebruikt: duur van het incident en gedrag stopt<sup>6</sup>. Oorspronkelijk bestond laatstgenoemde variabele uit drie niveaus van tevredenheid (zie figuur 2). Voor de analyses hebben we deze variabele gedichotomiseerd: het gedrag is wel of niet gestopt. De variabele ‘tevredenheid’ werd als volgt omgezet: 0 = leraar en leerling beiden niet tevreden; 1 = beiden tevreden<sup>7</sup>. We hebben gekeken of er samenhang is tussen de leraarhandelingen, de leerlinggedragingen, de LLRV, de Klimaschaal en de uitkomstmaten. Tabel 1 geeft een overzicht van de variabelen zoals besproken in 6.1 en 6.2.

<sup>6</sup> De uitkomstmaten duur tot het eerste incident, duur tussen incidenten en aantal incidenten zijn alleen relevant wanneer over de gehele observatieperiode – dus met meerdere incidenten – wordt gekeken; uitkomstmaat ‘gedrag stopt’ is alleen relevant wanneer per incident wordt gekeken.

<sup>7</sup> Een enkele keer ontbrak de tevredenheidsscore, maar was het wel duidelijk was dat het incident was afgesloten; in die gevallen is de score op variabele regulatie gebruikt.

	Onafhankelijke variabele	Uitkomstmaten
Per observatieperiode	Leraarhandelen	Duur van het incident
	Leerlinggedrag	Duur tot het eerste incident
	Scores LLRV	Duur tussen incidenten
Per incident	Scores Klimaatschaal	Aantal incidenten
	Leraarhandelen	Duur van het incident
	Leerlinggedrag	Gedrag stopt
	Scores LLRV	
	Scores Klimaatschaal	

Tabel 1. Variabelen in de analyses.

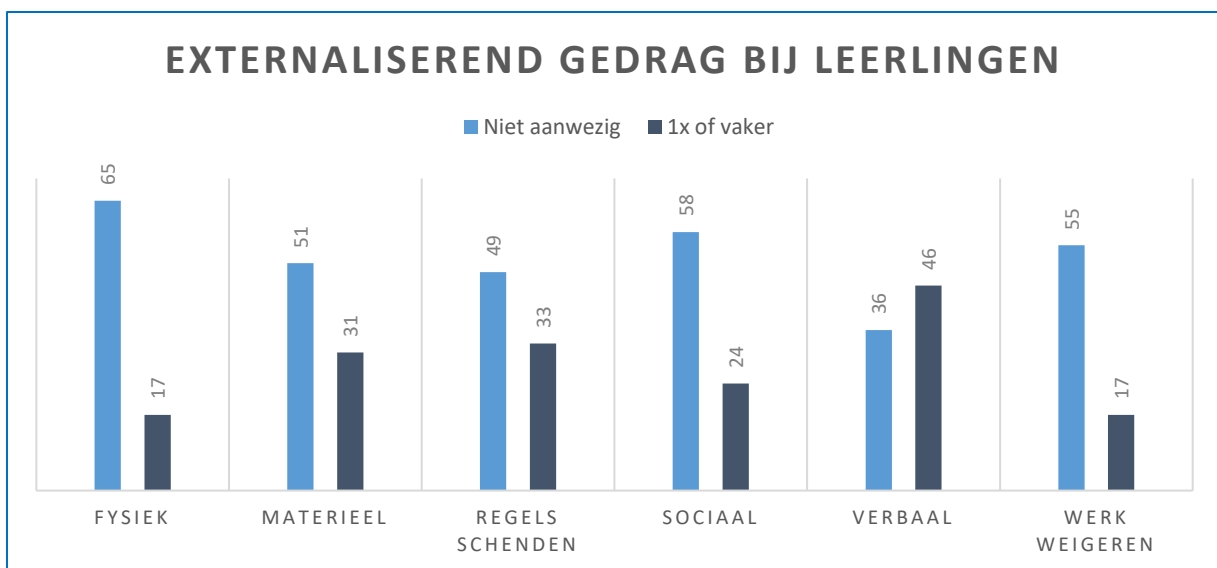
## 7 RESULTATEN

### 7.1 Vooraf

Bij de 61 deelnemende leraren werden 107 observatieperiodes uitgevoerd waarin in totaal 286 incidenten plaatsvonden.

### 7.2 Leerlinggedrag en uitkomstmaten

Leerlingen laten gemiddeld drie keer per observatieperiode externaliserend gedrag zien ( $M = 3.13$ ,  $sd = 2.87$ ). Verbaal externaliserend gedrag komt het vaakst voor, gevolgd door regels schenden. Werk weigeren en fysiek gedrag komt het minst vaak voor (zie figuur 4).



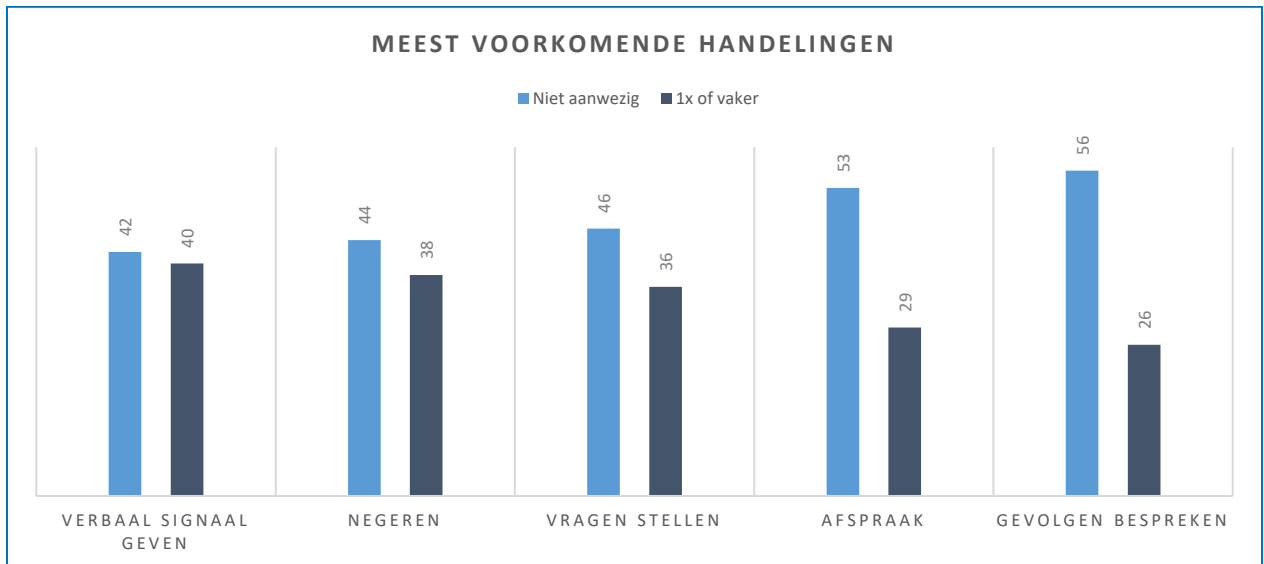
Figuur 4. Voorkomen van externaliserend leerlinggedrag tijdens een observatieperiode.

Is type leerlinggedrag gerelateerd aan de uitkomstmaten? Ten eerste zien we een relatie met uitkomstmaat 'gemiddelde duur tot het moment dat het eerste incident zich voordoet': die is bij fysiek en sociaal externaliserend gedrag korter dan bij de andere gedragingen. Ten tweede is er een relatie met de uitkomstmaten 'gemiddelde duur van een incident' en 'gemiddelde duur tussen de incidenten': incidenten met verbaal externaliserend gedrag duren significant langer en de duur tussen de incidenten is korter.



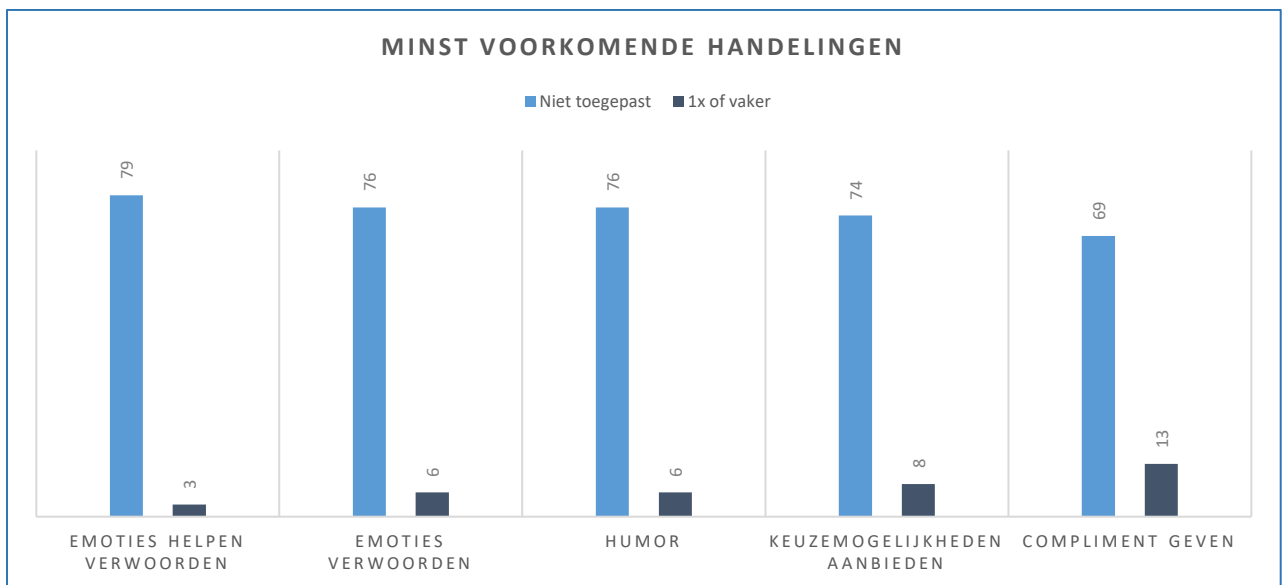
### 7.3 Leraarhandelen en uitkomstmaten

Leraren zetten gemiddeld iets meer dan vijf handelingen per observatieperiode in ( $M = 5.24$ ,  $sd = 3.75$ ). Het geven van een verbaal signaal komt het vaakst voor, gevolgd door het negeren van gedrag (figuur 5).



Figuur 5. De vijf meest ingezette leraarhandelingen tijdens een observatieperiode.

In figuur 6 worden de minst voorkomende handelingen weergegeven. Kenmerkend verschil met de meest voorkomende handelingen is dat ze meer 'emotioneel' van aard zijn (emoties verwoorden, emoties helpen verwoorden, humor gebruiken, compliment geven). Tot slot: leraarhandeling 'hulpmiddelen inzetten' wordt geen enkele keer ingezet.



Figuur 6. De vijf minst ingezette leraarhandelingen tijdens een observatieperiode (hulpmiddelen inzetten wordt geen enkele keer ingezet).

Is type leraarhandeling gerelateerd aan de uitkomstmaten? In de eerste plaats zien we een relatie tussen vier handelingen en uitkomstmaat 'gemiddelde duur van een incident': incidenten duren significant langer wanneer leraren gebruik maken van negeren van gedrag, vragen stellen, ik-boodschap en time-out dan wanneer zij hier geen gebruik van maken. Wellicht kunnen we hier alvast een eerste

voorzichtige conclusie trekken dat deze handelingen daarom niet effectief zijn. We vinden geen handelingen die zorgen voor een kortere duur van een incident.

In de tweede plaats zien we een relatie tussen vier handelingen en uitkomstmaat 'gemiddelde duur tussen de incidenten': periodes tussen incidenten duren korter wanneer leraren gebruik maken van verbaal signaal, gevolgen bespreken, keuzemogelijkheden en time-out. Tot slot is er een relatie tussen de twee handelingen reprimande en verbaal signaal, en uitkomstmaat 'gemiddelde duur tot het moment dat het eerste incident zich voordoet': bij deze handelingen is die periode significant korter dan bij de andere handelingen. Hier kunnen we dus dezelfde voorzichtige conclusie trekken: we vinden geen handelingen die zorgen voor een langere gemiddelde duur tussen de incidenten of voor een langere gemiddelde duur tot het eerste incident.

#### 7.4 Correlaties tussen leerlinggedrag, leraarhandelingen en uitkomstmaten

We hebben gekeken in hoeverre het aantal leerlinggedragingen, het aantal leraarhandelingen en de uitkomstmaten correleren. Tabel 2 laat zien dat er een significante (maar niet sterke) positieve samenhang is tussen het gemiddelde aantal incidenten per observatieperiode en het aantal leerlinggedragingen: hoe meer leerlinggedragingen, hoe meer het gemiddeld aantal incidenten. Daarnaast is er een negatieve samenhang tussen uitkomstmaat 'gemiddelde duur tussen de incidenten' en aantal leerlinggedragingen: hoe meer leerlinggedragingen, hoe korter de gemiddelde tijd tussen de incidenten. Ten aanzien van de leraarhandelingen zien we een positieve samenhang met de duur van de incidenten: hoe meer handelingen een leraar toepast, hoe langer de incidenten gemiddeld duren. Tot slot hangen het totaal aantal leerlinggedragingen en aantal leraarhandelingen significant positief samen: hoe meer leerlinggedragingen, hoe meer leraarhandelingen. Ook is er een negatieve samenhang tussen enkele uitkomstmaten onderling: hoe meer incidenten, hoe korter het duurt tot het eerste incident en hoe korter de duur tussen de incidenten.

	Duur incidenten	Tijd tot eerste incident	Tijd tussen incidenten	Aantal incidenten	Totaal aantal leerling gedrag	Totaal aantal leraarhandelingen
Duur incidenten	1	-.112	-.054	-.080	.168	.338*
Tijd tot eerste incident	-.112	1	-.035	-.425**	-.140	-.216
Tijd tussen incidenten	-.054	-.035	1	-.587**	-.298**	-.249
Aantal incidenten	-.080	-.425**	-.587**	1	.301**	.217
Totaal aantal leerlinggedrag	.168	-.140	-.298**	.301**	1	.684**
Totaal aantal leraarhandelingen	.338*	-.216	-.249	.217	.684**	1

Tabel 2. Samenhang tussen leerlinggedrag, leraarhandelingen en gemiddelde uitkomstmaten.

#### 7.5 Klimaatschaal en LLRV

We hebben met de Klimaatschaal gekeken hoe leerlingen het klassenklimaat ervaren en met de LLRV hoe leraren de relatie leraar-leerling beoordelen. Alle leerlingen van de klassen waarin de observaties plaatsvonden, hebben (voor zover dat mogelijk was) de Klimaatschaal ingevuld; leraren hebben alleen een LLRV ingevuld voor de geobserveerde leerlingen. Uit tabel 3 blijkt dat leerlingen het klassenklimaat gemiddeld genomen redelijk positief beoordelen. Schaal leraar-leerling relatie wordt met 3.21 heel positief beoordeeld; schaal orde in de klas scoort met 2.66 het laagst.

Kijken we naar de ruwe scores op de LLRV (tabel 4), dan zien we een gemiddeld hoge score op schaal conflict, een (beneden-) gemiddelde score op nabijheid, een bovengemiddelde tot hoge score op afhankelijkheid en een laag tot benedengemiddelde score op totaal. De labels hoog, gemiddeld etc. zijn gebaseerd op de labels bij de normtabellen van de LLRV.

		M	Sd	min. – max.	Range
Schalen op de Klimaatschaal	Leerling-leerling relaties	2.77	.68	1 – 4	1 – 4
	Sfeer in de klas	2.94	.62	1.25 – 4	1 – 4
	Orde in de klas	2.66	.61	1 – 4	1 – 4
	Leraar-leerling relaties	3.21	.60	1 – 4	1 – 4

Tabel 3. Gemiddelden en standaarddeviaties van de scores op de Klimaatschaal.

		Ruwe score	Sd	min. – max.	Range
Schalen op de LLRV	Conflict	35.07	6.79	15 – 53	11 – 55
	Nabijheid	39.67	5.62	27 – 55	11 – 55
	Afhankelijkheid	18.77	3.69	8 – 30	6 – 30
	Totaal	89.87	11.44	64 – 122	28 – 140

Tabel 4. Gemiddelden en standaarddeviaties van de scores op de LLRV.

Hangen de scores op de Klimaatschaal samen met de uitkomstmaten zoals hiervoor besproken (duur van het incident, duur tot het eerste incident, duur tussen incidenten, aantal incidenten)? Dit is niet het geval wanneer we alle beschikbare scores meenemen in de berekeningen. Wanneer we specifiek naar de scores van de geobserveerde leerlingen kijken, zien we wel samenhang. Ten eerste blijkt dat hoe positiever deze leerlingen zijn op de schaal orde in de klas, hoe minder lang incidenten gemiddeld duren ( $r = -.37$ ,  $p = .044$ ). Ten tweede hangt voor deze leerlingen waardering voor de leraar-leerling relatie negatief samen met het aantal incidenten: dus hoe beter zij op de betreffende schaal de leraar-leerling relatie waarderen, hoe minder incidenten ( $r = -.48$ ,  $p = .012$ ).

Hangen de scores op de LLRV samen met de uitkomsten? Ten eerste blijkt er een positieve samenhang tussen de totaalscore op de LLRV en de duur tot het eerste incident: hoe positiever de leraar de relatie met leerlingen in alle (door de LLRV gemeten) facetten ervaart, hoe later het eerste incident begint ( $r = .27$ ,  $p = .031$ ). Ten tweede is er een negatieve samenhang tussen schaal nabijheid en het aantal incidenten ( $r = -.25$ ,  $p = .043$ ): hoe meer nabijheid de leraar ervaart in de relatie met leerlingen, hoe minder incidenten per observatieperiode voorkomen.

## 7.6 Samenhang tussen uitkomstmaten, leerlinggedrag en leraarhandelingen

### 7.6.1 Uitkomsten voor de gehele observatieperiode

Uit de enkelvoudige analyses bleek een negatieve samenhang tussen enkele handelingen en twee uitkomsten: gemiddelde duur van de incidenten en gemiddelde duur tussen de incidenten. Via multilevel analyses kijken we naar deze twee uitkomsten en zien het volgende. Ten aanzien van uitkomstmaat 'gemiddelde duur van de incidenten' blijkt dat die significant **toeneemt** naarmate de leraar de handelingen negeren, vragen stellen en time-out inzet ( $R^2 = 0.29$ ). Ten aanzien van uitkomstmaat 'gemiddelde duur tussen de incidenten' blijkt dat die significant **afneemt** naarmate de leraar de handelingen gevolgen bespreken en (eveneens) time-out<sup>8</sup> inzet ( $R^2 = 0.23$ ). Hiervoor geldt dat bij het inzetten van deze handelingen de gemiddelde duur tussen de incidenten de incidenten volgen elkaar dus sneller op dan wanneer deze handelingen niet worden toegepast.

<sup>8</sup> Time-out is significant bij 0.10 ( $p = 0.06$ ).

We vinden geen enkele samenhang tussen de externaliserende leerlinggedragingen en beide uitkomstmaten. Daar waar via enkelvoudige analyses fysiek, sociaal en verbaal gedrag nog samenhang lieten zien met de uitkomstmaten, verdwijnt dit bij de multilevel analyses.

Bij de andere twee uitkomstmaten – ‘duur tot het eerste incident’ en ‘aantal incidenten’ – zien we een wat ander beeld. Er is samenhang tussen uitkomstmaat ‘duur tot het eerste incident’, de totaalscore op de LLRV en het geven van een reprimande ( $R^2 = 0.15$ ): hoe positiever de leraar de relatie met de leerling in alle (door de LLRV gemeten) facetten ervaart, hoe langer het duurt voordat een leerling externaliserend gedrag laat zien. Verder: bij leraren die een reprimande geven, duurt de tijd tot het eerste incident korter. Kijken we naar uitkomstmaat ‘aantal incidenten’, dan doet de leraar-leerling relatie zoals gemeten met de Klimaatschaal ertoe, evenals de mate van nabijheid zoals gemeten met de LLRV<sup>9</sup> ( $R^2 = 0.40$ ). Voor beide geldt: hoe hoger de score is, hoe minder incidenten er gemiddeld per observatieperiode plaatsvinden.

Samengevat kunnen we stellen dat: 1) type externaliserend leerlinggedrag niet samenhangt met de uitkomstmaten; 2) er geen leraarhandelingen zijn die een positieve samenhang laten zien met de uitkomstmaten, maar wel die een negatieve samenhang laten zien. Wel wijzen de resultaten erop dat de leraar-leerling relatie van belang is. Dit lijkt meer bij te dragen aan het reilen en zeilen in de klas dan het type gedrag van de leerling en de reacties daarop van de leraar. Tabel 4 geeft een samenvatting van de uitkomsten.

Uitkomstmaat	Handeling	Samenhang	Betekenis
Duur van de incidenten	Negeren	Negatief	Als leraren deze drie handelingen inzetten, draagt dat niet bij aan een kortere duur van de incidenten.
	Vragen stellen	Negatief	
	Time-out	Negatief	
Duur tussen de incidenten	Gevolgen bespreken	Negatief	Wanneer leraren deze twee handelingen inzetten, draagt dat niet bij aan een kortere duur tussen de incidenten.
	Time-out	Negatief	
Duur tot eerste incident	LLRV: totaalscore	Positief	Hoe beter de leraar-leerling relatie, hoe langer het duurt tot het eerste incident.  Bij leraren die een reprimande geven, duurt de tijd tot het eerste incident korter.
	Reprimande	Negatief	
Aantal incidenten	Klimaatschaal: leraar-leerling relatie	Positief	Hoe beter de leraar-leerling relatie, hoe minder incidenten er plaatsvinden.
	LLRV: nabijheid	Positief	Hoe meer nabijheid in de leraar-leerling relatie, hoe minder incidenten er plaatsvinden.

Tabel 4. Samenvatting van de uitkomsten in paragraaf 6.6.1 (significantieniveau: .05).

<sup>9</sup> LLRV schaal nabijheid is significant bij 0.10 ( $p = 0.07$ ).

### 7.6.2 Uitkomsten per incident

Wanneer we op incidentniveau kijken, is de duur van elk afzonderlijk incident gebruikt als uitkomstmaat. Daarnaast nemen we in de analyses variabele 'gedrag stopt' mee. We beginnen met de laatste.

Van de zes typen externaliserend leerlinggedrag vinden we alleen voor fysiek gedrag en regels schenden samenhang met uitkomstmaat 'gedrag stopt': de kans dat het gedrag stopt is groter, wanneer er sprake is van regels schenden dan wanneer een van de andere typen gedrag aan de orde is. De kans dat het gedrag stopt is daarentegen kleiner wanneer het fysiek gedrag betreft. Kijken we naar de leraarhandelingen, dan zien we dat de handelingen onderhandelen, straf, time-out een negatief effect laten zien: wanneer de leraar deze handelingen toepast, is de kans kleiner dat het leerlinggedrag stopt.

Omdat niet van alle leerlingen scores beschikbaar waren op de Klimaatschaal en de LLRV, was het niet mogelijk om deze variabelen in bovengenoemde analyses mee te nemen. Met die reden is de samenhang met de uitkomstmaten apart berekend voor de Klimaatschaal- en LLRV-scores. Deze laten zien dat de kans dat het gedrag stopt, kleiner is wanneer het fysiek gedrag betreft en er geen positieve leraar-leerling relatie is. Dit laatste bevestigt het beeld dat de leraar-leerling relatie belangrijk is in het stoppen van externaliserend leerlinggedrag.

Ten aanzien van uitkomstmaat duur van het incident vinden we negatieve effecten voor materieel en verbaal leerlinggedrag: de duur van het incident is langer dan bij de andere gedragingen. Daarnaast zijn er verschillende leraarhandelingen die een negatief effect hebben op de duur van het incident (zie tabel 5 voor een overzicht).

Tot slot hebben we nog aparte analyses uitgevoerd om de samenhang tussen duur van het incident en de uitkomsten op de Klimaatschaal en de LLRV in kaart te brengen. Hiervoor vonden wij geen significante effecten.

Samengevat kunnen we stellen dat het ten aanzien van de uitkomstmaten 'gedrag stopt' en 'duur van het incident' niet veel uitmaakt welk type externaliserend gedrag de leerling laat zien. Welke handelingen een leraar daarbij inzet, heeft eveneens geen effect op de duur en het stoppen. Wel is duidelijk dat sommige handelingen een negatief effect hebben. Wat we tevens (wederom) vinden is dat een weinig positieve leraar-leerling relatie de kans doet afnemen dat het gedrag stopt.

Uitkomstmaat	Variabele	Effect	Betekenis
Gedrag stopt	Leerling: fysiek gedrag	Negatief	Als het gedrag fysiek is, is de kans dat het stopt, kleiner dan bij ander leerlinggedrag. Bij het toepassen van deze handelingen is de kans dat gedrag stopt, kleiner.
	Leraar: onderhandelen	Negatief	
	Leraar: straf	Negatief	
	Leraar: time-out	Negatief	
Gedrag stopt	Leerling: regels schenden	Positief	Als het gedrag regels schenden is, is de kans dat het stopt, groter dan bij ander leerlinggedrag. Bij het toepassen van deze handelingen is de kans dat gedrag stopt, kleiner.
	Leraar: onderhandelen	Negatief	
	Leraar: straf	Negatief	
	Leraar: time-out	Negatief	
Duur incident	Leerling: materieel gedrag	Negatief	De duur van het incident is langer als het om materieel gedrag gaat. Dit geldt eveneens als deze handelingen worden ingezet.
	Leraar: compliment	Negatief	
	Leraar: time-out	Negatief	
Duur incident	Leerling: verbaal gedrag	Negatief	De duur van het incident is langer als het om verbaal gedrag gaat. Dit geldt eveneens als deze handelingen worden ingezet.
	Leraar: afleiden	Negatief	
	Leraar: begrip tonen	Negatief	
	Leraar: beschrijven van gedrag	Negatief	
	Leraar: negeren	Negatief	
	Leraar: ruimte geven	Negatief	
	Leraar: time-out	Negatief	
	Leraar: vragen stellen	Negatief	
	Leraar: verbaal signaal	Negatief	

Tabel 5. Samenvatting van de uitkomsten in paragraaf 6.6.2 (significantieniveau: .05).

## 8 DE RESULTATEN SAMENGEVAT

We vatten aan de hand van de onderzoeksvragen de uitkomsten kort samen.

Onderzoeksvraag 1: Wat voor externaliserend gedrag laten leerlingen zien en hoe vaak komt dit voor? De groep leerlingen die in het onderzoek is geobserveerd, laat gemiddeld ruim drie keer per observatieperiode externaliserend gedrag zien. Met andere woorden: gemiddeld drie incidenten per half uur. Verbaal gedrag en regels schenden komt het vaakst voor; werk weigeren en fysiek gedrag het minst vaak.

Onderzoeksvraag 2: Hoeveel handelingen zetten leraren in en wat is de frequentie van verschillende typen handelingen? Leraren zetten gemiddeld vijf handelingen per observatieperiode in. Met andere woorden: gemiddeld vijf handelingen per half uur. De handelingen verbaal signaal en negeren komen het vaakst voor; emoties verwoorden, emoties helpen verwoorden, humor, keuzemogelijkheden, complimenten geven en hulpmiddelen inzetten het minst vaak (laatstgenoemde komt niet voor).

Onderzoeksvraag 3: Is er samenhang tussen leerlinggedrag, leraarhandelen, leraar-leerling interactie en klassenklimate enerzijds en frequentie van incidenten, duur van en tussen incidenten, en duur tot het eerste incident anderzijds? Zo ja, welke?

- Leerlinggedrag. Op observatieperiodeniveau is er geen samenhang tussen de zes typen leerlinggedrag en duur van en tussen incidenten, duur tot het eerste incident en aantal incidenten. Op incidentniveau zien we wel enige samenhang: voor regels schenden geldt dat de kans dat het stopt,

groter is dan bij de andere typen gedrag. Voor fysiek gedrag geldt dat het moeilijker te stoppen is dan de andere gedragingen; een incident met materieel en verbaal gedrag duurt langer dan wanneer er sprake is van ander gedrag.

- Leraarhandelingen. Zowel op observatieperiodeniveau als op incidentniveau springt geen enkele leraarhandeling er positief uit in het realiseren van minder incidenten, kortere duur van en tussen incidenten en langere duur tot het eerste incident. Wel zien we handelingen die een negatief effect hebben. Zo blijkt op observatieperiodeniveau dat de gemiddelde duur van incidenten toeneemt wanneer de leraar gebruik maakt van negeren, vragen stellen en time-out. Ook hebben sommige handelingen een negatief effect op de gemiddelde duur tussen incidenten: bij gevolgen bespreken en time-out neemt de gemiddelde duur tussen incidenten af. Anders gezegd: incidenten volgen elkaar sneller op. Op incidentniveau heeft een reeks leraarhandelingen een negatief effect op duur van het incident (zie tabel 5).

Onderzoeksvraag 4: Hoe ervaren leraar en leerlingen de leraar-leerling relatie en het klassenklimaat? Leraren geven aan dat er relatief veel conflicten zijn, dat zij qua 'nabijheid' en 'afhankelijkheid' een gemiddelde relatie hebben met hun leerlingen en dat het totaaloordeel over deze relatie laag tot benedengemiddeld uitvalt. Leerlingen beoordelen het klassenklimaat gemiddeld genomen redelijk positief: de leraar-leerling relatie wordt vooral positief beoordeeld en orde in de klas scoort het laagst.

Onderzoeksvraag 5: Is er samenhang tussen leraar-leerling relatie en klassenklimaat enerzijds en frequentie van incidenten, duur van en tussen incidenten, en duur tot het eerste incident anderzijds? Zo ja, welke? Op observatieperiodeniveau vinden we dat het langer duurt voordat een leerling externaliserend gedrag laat zien wanneer de leraar een positieve relatie ervaart met zijn leerlingen. Er is eveneens een positieve samenhang tussen het aantal incidenten en de leraar-leerling relatie, blijkend uit de door leerlingen ingevulde Klimaatschaal: hoe positiever leerlingen de relatie met de leraar ervaren, hoe minder incidenten er plaatsvinden. Tot slot: hoe meer 'nabijheid' leraren ervaren met hun leerlingen, hoe minder incidenten er plaatsvinden. Op incidentniveau zijn geen verbanden gevonden.

## 9 REFLECTIE EN OPBRENGSTEN

De in het voorstel geformuleerde onderzoeksvragen hebben we tijdens de analysefase enigszins aangepast. Reden was dat we besloten om de uitkomsten te analyseren in termen van de vier uitkomstmaten (aantal, duur van en tussen incidenten, duur tot het eerste incident). Hiermee konden we heel concreet laten zien welke gevolgen het leraarhandelen kan hebben. De oorspronkelijke onderzoeksvragen hebben we aangepast, omdat ze naar ons idee achteraf niet voldoende specifiek geformuleerd waren om er onze bevindingen in kwijt te kunnen.

We waren in dit onderzoek op zoek naar effectieve leraarhandelingen in situaties waarin externaliserend leerlinggedrag voorkomt. Ons ideaalbeeld qua uitkomsten was een 'top vijf' van handelingen die in het gros van de situaties met externaliserend leerlinggedrag effectief zou zijn. Onze resultaten zijn duidelijk: we hebben een dergelijke top vijf niet kunnen vinden. Geen enkele van de onderzochte handelingen kon in verband worden gebracht met onze uitkomstmaten. Anders gezegd: geen enkele handeling onderscheidde zich in positieve zin doordat het leidde tot afname van het aantal incidenten, afname van de duur van incidenten, toename van de tijd tussen incidenten en toename van het moment tot het eerste incident.

Wat we wel vonden, was dat sommige handelingen een *negatieve* samenhang hebben met onze uitkomstmaten, dus die zich negatief onderscheiden. Daarbij viel het ons op dat met name de handelingen time-out, straf en negeren in verschillende analyses als zodanig naar voren komen: ze beïnvloeden de duur van en tussen de incidenten negatief en zij dragen niet bij aan het stoppen van het leerlinggedrag. Kunnen we deze handelingen scharen onder de noemer ‘gedrag van de leerling wordt niet begrepen of gehoord’? Naar ons idee wel (ook leraarhandeling ‘reprimande’ die een keer als negatieve handeling in onze analyses naar voren komt, lijkt te passen in dit rijtje). Saillant in dit verband is het gegeven dat leraren enkele, meer op de emotie van de leerling inspelende leraarhandelingen het minst vaak inzetten. Het gaat dan om emoties verwoorden, emoties helpen verwoorden, humor gebruiken en complimenten geven.

Deze uitkomsten resulteren naar onze mening dan ook in het advies: vermijd handelingen die ertoe kunnen leiden dat de leerling zich niet gehoord of begrepen voelt. Merk daarbij wel op dat dit advies niet strookt met wat in de literatuur naar voren wordt gebracht. Zo beschrijven Van der Wolf en Van Beukering (2009) en Simonsen et al. (2008) onder andere negeren van ongewenst gedrag en time-out als effectief. Evans et al. (2012) noemen als effectieve handelingen (lichte) straf en reprimande. Dit verschil wordt mogelijk veroorzaakt door het gegeven dat onze wijze van gegevensverzameling zich onderscheidt van ander onderzoek. Een gangbare manier om inzicht te krijgen in de effecten van gedrag is via het bevragen van leraren (al dan niet met een vragenlijst) of via het inventariseren van veranderingen in (soms globale) gedragscategorieën. Wij hebben de gevolgen van het leraarhandelen daarentegen minutieus in kaart gebracht met behulp van onze uitkomstmaten. Dit levert een veel preciezer beeld op. Wellicht dat handelingen als straf en reprimande uiteindelijk wel succesvol zullen zijn, maar vergelijken we deze met de andere in ons onderzoek bestudeerde handelingen, dan lijken ze in ieder geval vertragend te werken in de richting van het gewenst effect.

Een tweede belangrijke bevinding uit de analyses betrof de samenhang tussen de uitkomstmaten, het klassenklimaat en de leraar-leerling relatie. Het aantal incidenten neemt af wanneer in de ogen van de leerlingen de relatie met de leraar goed is. Hetzelfde effect treedt op wanneer de leraar ‘nabijheid’ ervaart in zijn/haar relatie met de leerling. Ook duurt het langer tot het eerste incident, wanneer de leraar-leerling relatie goed is. Het zijn uitkomsten die overeenstemmen met eerder onderzoek (Koomen, Verschueren & Pianta, 2007; Engels et al, 2017; Lei, Cui & Chui, 2016; Beld et al., 2019) en aansluiten bij de self-determination theory van Deci en Ryan (1985): als er verbondenheid tussen leraar en leerling, stopt of voorkómt dat conflicten met leerlingen met externaliserend gedrag.

Durven we op basis van dit onderzoek te concluderen dat het er blijkbaar niet zo toe doet welke handelingen leraren inzetten zolang zichzelf en de leerlingen de relatie maar als goed ervaren (met daarbij de restrictie dat er in het handelen bovengenoemde *don'ts* zijn)? Het zou in ieder geval aansluiten bij een kanttekening die wij vanuit de praktijk gedurende de loop van het onderzoek een aantal keren meekregen. Men vroeg zich namelijk af of het wel mogelijk was om bepaalde handelingen aan te wijzen als ‘algemeen werkzaam’. Want: de ene leerling gedijt beter bij aanpak A en B en de andere leerling bij C en D. Bovendien: de ene leraar voelt zich als persoon beter thuis met het uitvoeren van handeling K en L en de andere leraar van handeling X en Y. Dit betekent dus dat de leraar een scala aan handelingen moet beheersen die bovendien passen bij hoe hij is als persoon. Die handelingen moet hij ‘eclectisch’ kunnen inzetten. Op basis van deze visie en onze uitkomsten, zouden we dan kunnen concluderen dat verschillende handelingen succesvol kunnen zijn onder voorwaarde dat zowel leraar als leerlingen een goede onderlinge relatie ervaren en dat de leraar dicht bij zichzelf blijft. Die goede relatie



zou ertoe moeten bijdragen dat de leraar in staat is om de juiste handeling bij de juiste leerling in te zetten.

Toch is er tegen deze conclusie op basis van onze resultaten wel een bezwaar in te brengen. Zoals hierboven aangegeven, maakten de leraren in ons onderzoek zeer weinig gebruik van de handelingen emoties verwoorden, emoties helpen verwoorden, humor gebruiken en complimenten geven. Het lijken bij uitstek handelingen die kunnen bijdragen aan een goede relatie met leerlingen. Leraren kozen echter vooral voor ‘zakelijke’ handelingen: verbaal signaal geven, negeren, vragen stellen, afspraak maken en gevolgen bespreken. Misschien heeft dit te maken met het gegeven dat het onderzoek werd uitgevoerd in het speciaal onderwijs: ‘zakelijkheid’ is daar wellicht een vereiste omdat alle leerlingen in de klas extra ondersteuning vragen voor hun gedrag. De leraar in het speciaal onderwijs heeft daarmee een pittige taak. Hoe dan ook: de resultaten waren mogelijk anders uitpakend wanneer de leraren meer gebruik hadden gemaakt van de meer ‘emotionele’ handelingen. Het lijkt een niet onlogische hypothese: begrip van de leraar door bijvoorbeeld emoties van de leerling te verwoorden of hem te helpen ze zelf te verwoorden, zou kunnen leiden tot een betere relatie; en dat leidt, zoals we hebben gezien, tot minder incidenten.

Hebben we het onderzoek geheel naar wens kunnen uitvoeren? In ieder geval werden we tijdens de uitvoering geconfronteerd met problemen bij het realiseren van een goede betrouwbaarheid van het observatiesysteem. Gezien de uitgebreidheid van de onderzoeksgroep hadden we acht observatoren nodig om alle observaties uit te kunnen voeren. Goede overeenstemming tussen de observatoren bleek echter moeilijk te realiseren. Observatoren waren het dikwijls wel eens over het vóórkomen van drie of vier handelingen, maar het beeld werd vertroebeld omdat één of twee – steeds wisselende – observatoren nog een extra handeling zagen die de anderen niet hadden gezien. We kozen voor een tussenoplossing: van alle observaties maakten we geluidsopnames die de observator vervolgens met een medeobservator bekeek en nabesprak. Op deze manier was er een extra check op de beoordelingen van de eerste observator.

Echter: we realiseerden ons dat dit geen optimale oplossing was. Waar we hier tegenaan liepen, is het bekende en lastige dilemma hoe gedegen onderzoek uit te voeren in een praktijksetting die automatisch belemmeringen mee zich mee brengt. We hadden vooraf besloten geen opnames te maken, omdat de ervaring leert dat veel ouders dan geen toestemming zullen geven. De huidige privacywetgeving maakt dit punt er niet gemakkelijker op. Daarmee zou het aantal observaties dus flink worden ingeperkt. Tegelijkertijd vraagt gedegen onderzoek om een respectabel aantal proefpersonen: we hadden dan ook extra hulp nodig van studenten hetgeen het grote aantal observatoren verklaart. Praktijkonderzoek is vaak een kwestie van roeien met de beschikbare riemen. Een optie zou zijn om een onderzoek met een meer experimentele opzet uit te voeren: leraren zouden dan vooraf geïnstrueerd moeten worden om specifieke handelingen in te zetten tijdens een incident. Hierdoor wordt de situatie meer gecontroleerd en kan inzichtelijk worden gemaakt wat effecten van handelingen zijn. De vraag is evenwel hoe goed een dergelijk experimenteel onderzoek realiseerbaar is in een praktijksetting. We zullen er in ieder geval rekening mee moeten houden dat de inzet van een grote groep observatoren enige ruis in de resultaten met zich mee heeft gebracht.

We stelden hierboven dat een goede relatie tussen leraar en leerling ertoe bij zou moeten dragen dat de leraar in staat is om de juiste handeling bij de juiste leerling in te zetten. We realiseren ons dat dat laatste gemakkelijker gezegd is dan gedaan. Het brengt ons echter wel weer bij het oorspronkelijke uitgangspunt van het huidige onderzoek. In de subsidieaanvraag hebben we namelijk aangegeven dat

we op basis van de uitkomsten van dit onderzoek als vervolgstap filmmateriaal willen maken met voorbeelden van de meest succesvolle handelingen: de ‘top vijf’ (deze vervolgstap valt buiten de financiering van het huidige onderzoek). We hebben echter laten zien dat uit onderzoek geen ‘top vijf’ naar voren komt. Met andere woorden: we zullen van de gehele reeks in het onderzoek meegenomen handelingen goede voorbeelden in beeld moeten brengen. Daarmee bieden we leraren een in potentie groot scala aan good practice voorbeelden aan waaruit zij kunnen putten. We willen deze vervolgstap dan ook graag uitvoeren!

## 10 REFERENTIES

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Acker, J. van (2005). *Probleemgedrag in de klas en agressie op school; een praktische handleiding*. Antwerpen: De Boeck.
- Beld, M.H.M., Heuvel, E.G. van den, Helm, G.H.P. van der, Kuiper, C.H.Z., Swart, J.J.W. de, Roest, J.J. & Stams, G.J.J.M. (2019). The impact of classroom climate on students' perception of social exclusion in secondary special education. *Children and Youth Services Review* 103, 127–134.
- Boelhouwer (2013). *Tussen weerstand en weerbaarheid en andere recepten*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen. Proefschrift.
- Bijl-van Gelder, H. & Efferen-Wiersma, E van. (2016). *Gedrag is een signaal; een passende aanpak voor opvallend gedrag*. Rotterdam: CED Groep.
- Cai, C & Zhou, Z. (2006). Stability of childhood externalizing behavior problems. *Advances in Psychological Science*, 14, 66-72.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Donkers, A. & Vermulst, A. (2014). *Klimaatschaal handleiding*. Uden: Orthopraktijk Ad Donkers & Ad Vermulst.
- Engels, M.C., Colpin, H., Leeuwen, K. van, Bijttebier, P., Noortgate, W van den, Claes, S., Goossens, L. & Verschueren, K. (2017). De onderlinge samenhang tussen leerkracht-leerlingrelaties, peerstatus en gedragsmatige betrokkenheid. *Kind & Adolescent*, 38, 148-167.
- Evans, C., Weiss, S.L., & Cullinan, D. (2012). Teacher perceptions and behavioural strategies for students with emotional disturbance across educational environments. *Preventing School Failure*, 56, 82–90.
- Goei, S.L. & Kleijnen, R. (2009). *Literatuurstudie Onderwijsraad 'Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen'*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Grinsven, V. van & Woud, L. van der (2016). *Rapportage onderzoek Passend Onderwijs*. Utrecht: DUO Onderwijsonderzoek.
- Hofstetter, W. & Bijstra, J.O. (2014). Passend Onderwijs: zijn we er klaar voor? *Kind & Adolescent Praktijk*, 3, 132-139.
- Horeweg, A. (2015) *Gedragsproblemen in de klas in het basisonderwijs*. Amsterdam: LanooCampus.
- Joosten, F., Verwoerd, A. & Smeets, K. (2014). Welk gedrag mag? Een onderzoek naar de manier waarop leerkrachten met probleemgedrag omgaan. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 53, 395 – 408.
- Koomen, H., Verschueren, K. & Pianta, R. (2007). *LLRV: Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Lei, H., Cui, Y. & Chiu, M.M. (2016). Affective teacher—student relationships and students' externalizing behavior problems: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 7, article 1311, doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01311.
- Lieshout, T. van & Deth, R. van (2018). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2016). *Brief aan de Tweede Kamer: Tiende voortgangsrapportage passend onderwijs*. Den Haag: Ministerie OCW.
- Rapportage Kernstafsubsidie Pi7 (2017). *Oplossingen voor onderwijsbelemmeringen; verantwoording Kernstafsubsidie*. Rotterdam: Pi7.
- Rydell, A.M., & Henricsson, L. (2004). Elementary school teachers' strategies to handle externalizing classroom behavior: A study of relations between perceived control, teacher orientation and strategy preferences. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 93–102.

- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31, 351-380.
- Smeets, E., Boer, A. de, Loon-Dijkers, L. van, Rossen, L. & Ledoux, G. (2017). *Passend onderwijs op school en in de klas. Eerste meting in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Nijmegen: KBA.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357–385.
- Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen*. Leuven: Acco.
- [www.nji.nl/nl/Databank/Classificatie-Jeugdproblemen/A202-Opstandig-gedrag-enof-antisociaal-gedrag.html](http://www.nji.nl/nl/Databank/Classificatie-Jeugdproblemen/A202-Opstandig-gedrag-enof-antisociaal-gedrag.html)
- [www.wij-leren.nl](http://www.wij-leren.nl)
- [www.wij-leren.nl/gedragsproblemen-in-de-klas.php](http://www.wij-leren.nl/gedragsproblemen-in-de-klas.php)